

IL GIOCO DELLE DOMANDE L'APPROCCIO BOLOGNESE ALLE LEZIONI CONCERTO

Rosalba Deriu

*L'inizio*¹

A Bologna, nel 1988 la SIEM² iniziò a collaborare con l'Aula Didattica del Teatro Comunale e con il Comune per dar vita a un ciclo di lezioni-concerto destinato alle scuole elementari. Non era una novità: negli anni Ottanta le lezioni-concerto erano una realtà abbastanza diffusa e diverse erano le sue attuazioni.

Alcune le conoscevamo per esperienza diretta. Nella loro conduzione si tendeva a privilegiare un approccio informativo: come nelle conferenze destinate agli adulti, un presentatore o gli stessi musicisti illustravano ai bambini alcuni aspetti dei brani che avrebbero ascoltato. La presentazione precedeva l'ascolto. Sempre.

Cosa non ci convinceva in questo approccio? Innanzitutto il pubblico restava passivo e, alla lunga, mostrava i comportamenti propri di chi non si sente coinvolto: i bambini apparivano annoiati e disattenti soprattutto durante le esecuzioni. Segno che rischiava di "andare perduto" proprio il momento più importante dell'iniziativa.

In secondo luogo alcune delle tecniche utilizzate per attirare l'attenzione dei ragazzi ci sembravano destinate a un successo solo temporaneo; in particolare apparivano artificiose e scarsamente utili:

¹ La relazione riprende ed elabora i contenuti del poster *Lezioni concerto come occasione di contatto e di dialogo con la musica* elaborato insieme con Angela Cattelan e Franca Mazzoli e presentato al convegno *Educazione musicale. Punto e a capo*, svoltosi a Milano dall'11 al 13 settembre 2009; il convegno era organizzato dalla SIEM, Società Italiana per l'Educazione Musicale.

² L'iniziatrice del progetto fu Johannella Tafuri, responsabile didattica e artistica fino al 1992. Poi Johannella lasciò il progetto nelle mani di Angela Cattelan, di Franca Mazzoli e della sottoscritta che, in modi e con responsabilità diverse, l'hanno continuato fino al 2008.

- le notizie storiche e biografiche con ampio ricorso all'aneddotica;
- l'illustrazione delle tecniche costruttive dello strumento;
- il repertorio di suoni "curiosi" che è possibile produrre con lo strumento.

Sostanzialmente autoreferenziali, le informazioni fornite non riuscivano a collegarsi realmente con l'esperienza d'ascolto successiva: gli aneddoti erano divertenti, ma non offrivano effettive chiavi di comprensione del repertorio che poi sarebbe stato eseguito; gli strumenti venivano smontati e rimontati sotto gli occhi dei ragazzi e i musicisti eseguivano delle scale per mostrare l'estensione dello strumento o illustravano le sue possibilità tecniche producendo suoni "strani", ma poi questi esempi non comparivano nei brani eseguiti.

C'era poi un'altra tecnica che veniva ampiamente usata per catturare l'attenzione del pubblico: la scelta di un repertorio di musiche conosciute (soprattutto quelle dei cartoni animati). Qui i ragazzi ci apparivano più coinvolti, a volte cantavano e si muovevano seguendo il ritmo. Certo era bello vederli partecipare, ma - ci chiedevamo - le lezioni-concerto hanno proprio lo scopo di consolidare il repertorio delle musiche che i ragazzi già conoscono? o non devono piuttosto mirare ad allargare i loro orizzonti musicali proponendo spunti e motivi per interessarsi anche a musiche diverse da quelle abituali?

Noi dunque intendevamo ribaltare l'approccio tradizionale incardinato su tecniche che ci apparivano perdenti proprio perché non consideravano a sufficienza le caratteristiche e i bisogni formativi del pubblico cui si rivolgevano.

Al contrario, volevamo che bambini e ragazzi vivessero *da protagonisti* l'ascolto della musica dal vivo. E volevamo che uscissero da teatro avendo sperimentato un nuovo approccio all'esperienza musicale, un approccio personale, attivo e problematico, che potesse costituire una sorta di piccola attrezzatura personale da usare anche in futuro.

Per far questo, ci dicevamo, dovevamo assumere il punto di vista del pubblico e, con spazi, tempi e numeri adeguati, favorire un'interazione efficace con i musicisti. Un'interazione che avesse lo scopo di coinvolgere i ragazzi nello spazio della musica e di attivarli alla ricerca dei suoi segreti.

Dunque, avremmo evitato di spiegare *prima* dell'esecuzione cosa il pubblico avrebbe ascoltato *poi*. Invece, *prima* dell'ascolto avremmo posto interrogativi,

suggerito prospettive per esplorare l'oggetto musicale, messo in moto la curiosità. Dopo l'ascolto avremmo raccolto impressioni, ipotesi su sensi, funzioni, contesti e organizzazione del brano.

Grazie all'animatore³, vero fulcro del nostro progetto, ogni volta il pubblico avrebbe imparato a cogliere uno o più aspetti della musica e i termini corretti per nominarli.

Bambini e ragazzi avrebbero attivato le loro risorse personali per avvicinarsi all'oggetto musicale, fidandosi delle proprie orecchie e della propria capacità di interrogare il brano; sarebbero usciti dalla lezione-concerto con strumenti di comprensione della musica tanto più potenti perché conquistati personalmente. E noi avremmo ulteriormente sostenuto queste nuove competenze con una scheda, distribuita *al termine* della lezione-concerto e da usare al ritorno in classe, nella quale, oltre a ripercorrere le fasi principali dell'incontro – e costituirne così la memoria – lanciavamo ulteriori proposte e suggerimenti per continuare l'attività e la riflessione anche a scuola (fig. 1).



Fig. 1 - Alcune delle schede distribuite al termine di ogni lezione-concerto. Al contrario dei tradizionali programmi di sala – da leggere *prima* dell'esecuzione – le schede vanno usate (e non solo lette) *dopo* la lezione-concerto.

Punto di incontro fra teatro e scuola, la scheda avrebbe rappresentato il modo con cui la lezione-concerto si saldava concretamente con l'attività didattica.

Questo era il nostro progetto. Ci sarebbe voluto un po' di tempo per avvicinarci a quell'ideale che avevamo in mente.

³ Sono tanti gli animatori e le animatrici che, nei vent'anni di vita del progetto, hanno ideato e gestito le lezioni-concerto e hanno contribuito alla definizione sempre più precisa del progetto stesso. Fra i tanti vorrei ricordare qui Patrizia Angeloni, Patrizia Buzzoni, Teresa Carulli, Paolo Giacomoni, Giovanna Guardabasso, Silvia Manca, Rossana Rossi, Teresio Testa e Ilaria Colicchio.

Il primo ciclo di lezioni concerto si chiamava «Conoscere gli strumenti musicali». Niente di particolarmente originale: da sempre gli strumenti erano al centro della musica dal vivo. Conoscerli, toccarli, vedere come suonano e imparare a riconoscere il loro timbro ci appariva come il modo più semplice di affrontare l'esperienza d'ascolto.

Siamo poi progressivamente passate a un'articolazione più complessa per affrontare anche ulteriori aspetti dell'esperienza musicale altrettanto importanti: i procedimenti costruttivi, i rapporti della musica con il contesto di appartenenza, il riferimento a un immaginario extramusicale, i legami fra parole e musica, ecc.

Quattro anni dopo la prima esperienza è nato infatti il ciclo «Musica dal vivo» che, fin dal cambiamento del titolo, esprimeva il desiderio di un approccio più complessivo all'esperienza d'ascolto. Nel frattempo avevamo aperto le lezioni-concerto alle classi di scuola media.

Il progetto era in perenne movimento: da una parte il monitoraggio compiuto su ogni singola lezione-concerto ci mostrava pregi e difetti della nostra proposta e ci costringeva a continui aggiustamenti; dall'altra le scuole partecipanti all'iniziativa avanzavano richieste ed esigenze sempre nuove e ciò sollecitava nuove idee e nuove ipotesi di lavoro.

Dunque le lezioni-concerto cambiavano argomenti, modalità di conduzione e anche destinatari: nel 2003 il progetto si è aperto alle scuole superiori e nel 2006 alla scuola dell'infanzia (tab. 1). Nel corso di vent'anni hanno visto la luce una cinquantina di titoli.

Purtroppo la storia di «Musica dal vivo» non ha un lieto fine, ma soltanto una fine: nel settembre 2008, nel periodo di maggior difficoltà finanziaria, il Teatro Comunale di Bologna ha deciso di stralciarla dalle attività per le scuole. In realtà il costo complessivo di ogni ciclo di lezioni-concerto è sempre stato talmente basso rispetto a ogni altra iniziativa del teatro che è difficile capire il taglio. Ma le scelte culturali dei teatri lirici, si sa, non sempre sono lungimiranti.

anno	repliche	numero studenti	classi di scuola elementare	classi di scuola dell'infanzia	classi di scuola media	classi di scuola superiore	lista d'attesa ⁴	
							classi	studenti
1988 ⁵	10	1025	60		----			
1989	10	1111	65		----			
1990	10	1245	73		----			
1991	10	1109	65		----			
1992 ⁶	30	2005	75		28			
1993	30	2192	86		31			
1994 ⁷	34	2328	87		45			
1995	33	2528	97		52			
1996	40	3174	106		87			
1997	40	3055	109		65			
1998	40	3328	93		72			
1999 ⁸	40	2798	67		77			
2000	40	2616	67		80			
2001 ⁹	20	1387	43		39			
2002	22	1798	56		44			
2003	26	1938	53		57	1	61	1366
2004	26	2164	55		53	13	25	
2005	32	2197	66		45	9		
2006	30	2144	60	3	49	2	23	497
2007	30	2306	65	3	57	1	27	577
2008	30	2277	59	3	55	5	35	700
	583	44725	1507	9	936	31		

Tab. 1 - I numeri

⁴ Purtroppo i dati sulle liste d'attesa sono stati raccolti in modo episodico. I campi lasciati in bianco indicano l'assenza della rilevazione.

⁵ Il progetto è finanziato dal Comune di Bologna e organizzato dall'Aula Didattica del Teatro Comunale con la collaborazione della SIEM. In questa fase il ciclo si chiama «Conoscere gli strumenti musicali».

⁶ La SIEM si assume, oltre alla direzione artistica, anche l'organizzazione e la gestione degli aspetti economici. Il titolo del ciclo cambia in «Musica dal vivo».

⁷ Il progetto è assunto *in toto* dal Teatro Comunale. La direzione didattico-artistica resta alla SIEM.

⁸ Il ritardo nell'invio dei materiali pubblicitari alle scuole causa difficoltà organizzative alle scuole e spiega il calo della partecipazione.

⁹ Inizia il progetto «Cantiamo l'opera» che si affianca alle lezioni-concerto, comportando una riduzione del numero delle repliche previste. La riduzione è concordata fra SIEM e Teatro Comunale.

Il modello pedagogico

Come a scuola il rinnovamento della pratica didattica era stato ottenuto mettendo al centro del processo educativo lo studente, così noi pensavamo di poter rinnovare il tradizionale modello di lezione-concerto partendo dalle modalità e dalle abitudini d'ascolto proprie del nostro pubblico di bambini e preadolescenti. L'obiettivo era di sollecitare la loro curiosità offrendo la possibilità di stabilire un'interazione efficace con i musicisti e un contatto concreto e personale con la materia sonora. Nella tabella 2 ho sintetizzato i principi che hanno guidato la nostra azione costituendone la cornice di riferimento, e le tecniche con le quali, concretamente, li mettiamo in opera. Con questa attrezzatura, peraltro sempre in movimento, affrontiamo ogni lezione-concerto.

Tab. 2 - Il modello pedagogico

<p>AFFERMARE IL PRIMATO DELL'ESPERIENZA PERCETTIVA</p> <ul style="list-style-type: none"> → Scegliere un repertorio che offra adeguati "appigli percettivi" → Favorire il contatto con la fisicità del suono e sollecitare l'esplorazione sonora → "Rendere visibile" l'esperienza percettiva usando tutte le risorse disponibili → Consentire lo "smontaggio" dei brani → Innescare, accendere, attivare la voglia di riconoscere timbri, ritmi, melodie, strutture formali ecc. 	<p>ASSECONDARE E SOSTENERE LA VOGLIA DI FAR MUSICA CON I MUSICISTI</p> <ul style="list-style-type: none"> → Cantare → Suonare oggetti e strumenti → Battere ritmi → Ballare → Drammatizzare 	<p>FAVORIRE IL CONTATTO VISIVO E LA POSSIBILITÀ DI INTERAGIRE</p> <ul style="list-style-type: none"> → Il numero dei partecipanti a ogni lezione-concerto è limitato a 80. Nelle lezioni-concerto destinate ai piccoli della scuola dell'infanzia, tale numero si riduce ulteriormente a 50. → Lo spazio è raccolto, per facilitare il contatto e il coinvolgimento. → Il pubblico è disposto intorno ai musicisti, in modo da favorire l'interazione.
<p>PROGETTARE UN PERCORSO D'ASCOLTO ADEGUATO</p> <ul style="list-style-type: none"> → Partire dalle competenze proprie del pubblico → Selezionare i messaggi-chiave → Adeguare le modalità comunicative al livello del pubblico → Individuare modalità interattive → Costruire una sequenza logica e ben organizzata di attività 	<p>ASSUMERE IL PUNTO DI VISTA DEL PUBBLICO</p>	<p>COINVOLGERE E AFFASCINARE</p> <ul style="list-style-type: none"> → Incantare e divertire → Usare tecniche teatrali per ricreare ambienti, situazioni, per raccontare storie e suscitare coinvolgimento emozionale → Valorizzare la dimensione straordinaria dell'ascolto a teatro → Scegliere contenuti che coinvolgano più livelli espressivi: la narrazione musicale, la danza, i contesti della musica → Valorizzare la dimensione simbolica della musica
<p>FAR VIVERE UN'ESPERIENZA MUSICALE QUALITATIVAMENTE ALTA</p> <ul style="list-style-type: none"> → Proporre esecuzioni di qualità → Far gustare il piacere di far musica insieme a bravi musicisti → Valorizzare le capacità improvvise dei musicisti per avvicinare i bambini alle strutture e ai processi della musica 	<p>ATTIVARE LA CURIOSITÀ</p> <ul style="list-style-type: none"> → Sollecitare e condurre il dialogo → Favorire il feedback rispetto a ciò che il pubblico sta ascoltando → Usare una terminologia comprensibile ma non banale → Porre (e ricevere domande) → Chiedere opinioni → Invitare a formulare ipotesi e a verificarle 	<p>VALORIZZARE IL CONTRIBUTO DI CIASCUNO</p> <ul style="list-style-type: none"> → Gestire lo spazio in modo da coinvolgere tutto il pubblico ma anche i singoli →Cogliere ogni contributo senza atteggiamenti pregiudiziali e rilanciarlo al gruppo → Gestire i tempi della lezione-concerto in modo flessibile e attento alla risposta del

1. *Favorire il contatto visivo e la possibilità di interagire*

Dunque, dovevamo predisporre uno spazio raccolto, una disposizione del pubblico tale da consentire a chiunque sia un buon contatto visivo con i musicisti sia la possibilità di passare velocemente dal ruolo di spettatore a quello di protagonista. E non più di ottanta spettatori per volta, per consentire un dialogo vero. Nelle lezioni-concerto destinate ai piccoli della scuola dell'infanzia, tale numero sarebbe stato ulteriormente ridotto a cinquanta.

Un animatore avrebbe preso il posto del tradizionale presentatore: il suo compito sarebbe stato quello di gestire la comunicazione e il rapporto con il pubblico durante tutte le fasi dell'incontro; avrebbe dovuto sollecitare e guidare l'indagine sui brani ascoltati, coinvolgere il pubblico in attività e momenti di performance insieme ai musicisti.

2. *Valorizzare il contributo di ciascuno*

La sfida per noi era di riuscire a coinvolgere non solo tutto il pubblico nel suo insieme, ma anche i singoli partecipanti. Abbiamo dunque messo a punto delle tecniche che ci consentissero di coinvolgere bambini e ragazzi in modi diversi: rivolgendoci a tutti, dividendo il pubblico in gruppi cui affidare compiti differenti o, ancora, catturando l'attenzione di un singolo per rilanciarla a tutto il gruppo; in questi due ultimi casi il tentativo era di valorizzare il piccolo gruppo o il singolo per consentire a *tutti* di costruire nuove conoscenze.

In alcuni casi si era rivelato utile chiamare un bambino accanto ai musicisti e chiedere a lui di spiegare ai compagni cosa vedesse dalla sua posizione privilegiata; in altri casi un bambino era stato chiamato a esplorare concretamente lo strumento partecipando alla performance dei musicisti e comunicando poi ai compagni le sue impressioni sull'esperienza.

Nel rivolgerci al pubblico eravamo guidati dall'idea che fosse essenziale accogliere ogni contributo senza atteggiamenti pregiudiziali. Nel tempo abbiamo imparato che spesso le risposte inaspettate rivelano un punto di vista inconsueto per noi ma non per i bambini, e mostrano un particolare modo di avvicinarsi alla musica

che è importante conoscere e valorizzare se si vuole costruire una comunicazione reale e non solo apparente.

Certo, tutto questo è più facile a dirsi che a farsi: per accogliere il contributo di ciascuno era necessario saper gestire la lezione-concerto in modo flessibile e attento alla risposta del gruppo, ma pur sempre all'interno di un tempo dato e di una scaletta che, oltre al pubblico, coinvolgeva anche gli altri artisti partecipanti all'evento: i musicisti, gli attori, i danzatori.

Solo una grande esperienza e un'ottima capacità di riflessione estemporanea consentiva all'animatore di svolgere il suo compito in modo efficace.

3. Affermare il primato dell'esperienza percettiva

L'esperienza d'ascolto ci pone a contatto con un materiale sonoro che ci interroga personalmente: le informazioni sul brano sono utili in quanto consentono alle nostre orecchie di cogliere delle melodie, dei ritmi, delle forme, delle sonorità che si collegano l'un l'altro fino a costruire una trama sottile di rimandi che costituiscono la nostra personale rappresentazione dell'opera. Nessuna informazione è utile se non in quanto rende più chiara e strutturata l'esperienza percettiva. Questo ci era molto chiaro.

Altrettanto salda era in noi la convinzione che il potere conoscitivo delle informazioni è tanto più alto quanto più esse sono scoperte autonomamente.

Dunque perché il nostro pubblico scoprisse qualcosa sui brani che ascoltava non c'era altro mezzo che metterlo a contatto diretto con il suono, evitando informazioni preliminari e attivando invece le sue personali capacità di indagine sonora con stimoli opportuni. Ma come?

In primo luogo dovevamo portare l'attenzione sul suono, favorendo il contatto con la fisicità della materia sonora e consentendo ai bambini di esplorare autonomamente gli oggetti e gli strumenti. E così, ad esempio, nella lezione-concerto *Oggetti sonori* i piccoli di sei e sette anni venivano invitati a giocare insieme a quattro percussionisti con i suoni dei coperchi che rotolavano sul pavimento o a battere le mani sperimentando i molti diversi suoni che è possibile ottenere (fig. 2).



Dovevamo anche riuscire a far sperimentare concretamente alcune caratteristiche del suono, avvalendoci di tutti i mezzi che potessero rendere “visibile” il suono. E così, con i piccoli della scuola dell’infanzia, si affrontava il concetto di durata dei suoni chiedendo ai bambini di eseguire con la voce dei suoni

lunghi quanto dei nastri di lunghezza diversa che venivano lentamente estratti da un sacchetto misterioso (fig. 3).



Fig. 3 - I bambini sono invitati a cantare suoni lunghi e corti seguendo i nastri che escono dal sacchetto.

E ancora, con l’aiuto dei musicisti dovevamo smontare i brani per evidenziare la trama sonora e per mettere in risalto timbri, ritmi, melodie, armonie (fig. 4); dovevamo anche effettuare delle prove di commutazione se questo era utile per chiarire alcuni aspetti specifici delle musiche ascoltate.



Fig. 4 - Le cantanti visualizzano la posizione di ogni singola voce nel tessuto sonoro del brano eseguito.

In ogni caso dovevamo accuratamente evitare di spiegare ciò che il pubblico avrebbe potuto scoprire *da sé* durante l'esperienza di ascolto mettendo in gioco le orecchie, ma anche gli occhi, il corpo e tutti i sensi. L'obiettivo era far scoprire ai nostri giovani ascoltatori che in realtà erano capaci di riconoscere da soli qualcuno degli elementi propri della musica. Speravamo che il pubblico uscisse dalla lezione concerto con la consapevolezza di alcune nuove abilità percettive: che avesse imparato a fidarsi delle proprie orecchie e provasse a usarle nelle successive esperienze d'ascolto.

Dunque dovevamo puntare sul gioco delle domande. Ma su quali elementi del linguaggio musicale avremmo potuto portare l'attenzione del nostro giovane pubblico?

Sapevamo che l'esperienza percettiva propria di bambini e preadolescenti è condizionata non solo dai vissuti precedenti, ma anche dalle capacità cognitive proprie della loro età. Sapevamo, ad esempio, che intorno ai sei-sette anni si fatica a riconoscere una stessa melodia suonata in registri molto diversi: la differenza timbrica prevale sull'identità melodica, impedendo il riconoscimento¹⁰. Potevamo

¹⁰ Il bambino «già a cinque anni è in grado di cantare la stessa canzone a varie velocità o altezze. Questo comportamento dimostra perciò che in un certo senso esiste la conoscenza del fatto che la melodia rimane la stessa dopo le trasformazioni. Quel che manca a un bambino di cinque anni è la capacità di tradurre questa conoscenza in un procedimento che lo porti a esprimere un giudizio in una

osservare chiaramente questo fenomeno durante le lezioni destinate alle prime classi della scuola elementare: il tema iniziale di *Shéhérazade* op.35 di Rimskij-Korsakov, nella versione per pianoforte a quattro mani predisposta dallo stesso compositore, presentato nel registro grave, non era riconosciuto quando veniva riproposto nella zona più acuta del pianoforte. Gli sguardi increduli dei bambini erano più eloquenti e più convincenti di qualunque testo di psicologia musicale: per loro, semplicemente, quei due temi erano diversi (es. 1). Punto.

The image shows two musical staves. The top staff is for the first movement, 'Largo e maestoso', in 2/2 time with a tempo marking of M.M. ♩ = 44. It features a bass clef and a key signature of one sharp (F#). The music is marked with dynamics like *ff* and *mf*, and includes a triplet of eighth notes. The bottom staff is for the second movement, 'Allegro non troppo', in 4/4 time with a tempo marking of ♩ = 56. It features a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The music is marked with dynamics like *ff* and includes a triplet of eighth notes. Both staves show complex harmonic textures with many accidentals.

Es. 1 - NIKOLAJ RIMSKIJ-KORSAKOV, *Shéhérazade* op. 35, versione per pianoforte a quattro mani, batt. 1-9 e batt. 116-120.

E ancora, sapevamo che nell'età della scuola primaria la difficoltà a cogliere le cadenze e il loro ruolo strutturante ostacola la percezione della forma¹¹: una

situazione percettiva in cui un cambiamento, in velocità o in altezza, è evidenziato da una giustapposizione temporale. Il progresso da una conoscenza legata all'azione a una basata sulla riflessione non si verifica tutto in una volta, e possiamo rilevare che i vari aspetti della consapevolezza musicale si avviano verso questo cambiamento a partire dall'età media della fanciullezza.» Cfr. JOHN A. SLOBODA, *La mente musicale. Psicologia cognitivista della musica*, trad. it. G. Farabegoli (ed. orig. 1985), Il Mulino, Bologna, p. 324.

¹¹ Si veda, ad esempio, MICHEL IMBERTY, *L'acquisition des structures tonales chez l'enfant*, Klincksieck, Paris 1969, e, in italiano, ID., *L'organizzazione percettiva del tempo musicale*, in *Capire la forma. Idee per una didattica del discorso musicale*, a cura di R. Deriu, EDT, Torino 2004, pp. 32-52.

conclusione ritmica è sufficiente a decretare la conclusione *tout court* della frase e ciò che segue viene percepito dai bambini come una nuova e diversa fase del discorso musicale. Si tratta di una difficoltà importante di cui dovevamo tener conto quando l'ascolto fosse mirato a far individuare la struttura formale del brano proposto.

Anche in questo caso le informazioni che ci venivano dagli studi di psicologia della musica trovavano nella nostra esperienza un'abbondante e convincente documentazione.

Ad esempio, nel caso del rondò dal Quartetto per archi n. 4 in do maggiore K. 157 di Mozart la percezione e la memorizzazione del ritornello – condizione necessaria per riconoscere la struttura del rondò – risultavano complicate dalla difficoltà di percepire il ritornello stesso come un tutt'uno: la fermata ritmica di batt. 8 era sufficiente a suggerire ai bambini delle elementari (e non solo) la chiusura della frase e ad attivare l'aspettativa di qualcosa di nuovo. Prima ancora di riconoscere che ciò che comincia successivamente è la ripresa del tema iniziale (o almeno della sua testa) i bambini si aspettavano una “parte nuova”. Se si chiedeva loro di indicare quando il ritornello termina essi erano generalmente compatti nell'indicare batt. 8 (es. 2).

Presto.



Es. 2 - W.A. Mozart, *Quartetto per archi n. 4 in do maggiore K. 157 - Presto.*

Il primo e più delicato compito dell'animatore era dunque quello di scegliere un repertorio in grado di offrire “appigli percettivi” adeguati al pubblico che era

intenzionato a coinvolgere. Quali aspetti della musica proposta potrà cogliere all'ascolto un bambino della scuola primaria? E uno delle medie? E quali aspetti sarà in grado di cogliere, pur senza saper usare la terminologia corretta?

In secondo luogo si trattava di trovare i modi per facilitare l'esperienza percettiva: cantare un tema aiutava la sua memorizzazione, battere un ritmo rendeva più chiara la struttura di un passaggio, ecc.

Per preparare un nuovo progetto cercavamo di ascoltare i brani scelti con le orecchie proprie dei bambini cui ci saremmo rivolti. Tante volte abbiamo chiesto aiuto ai figli di amici e parenti per verificare e mettere a punto le nostre ipotesi.

4. *Attivare la curiosità*

Sollecitare e condurre il dialogo, favorire il feedback rispetto a ciò che il pubblico sta ascoltando, usare una terminologia comprensibile ma non banale, porre (e ricevere domande), chiedere opinioni su ciò che si è ascoltato e invitare a formulare ipotesi e a verificarle, sono alcune delle tecniche usate durante le lezioni-concerto per risvegliare l'attenzione del pubblico e metterne in moto la curiosità.

Nel dialogo il pubblico viene coinvolto in molti modi: fra questi, l'invito a formulare ipotesi su quello che si ascolterà è particolarmente efficace per accendere il desiderio di conoscere. Invece di spiegare che Rimskij-Korsakov costruisce la sua *Shéhérazade* intorno a due temi che si rincorreranno per tutta l'opera e di illustrare le caratteristiche di ciascuno, l'animatrice chiede al pubblico di ascoltare i due temi e di scoprire da sé quale dei due è quello di Sharyar, il potente e crudele sultano, e quale quello di Shéhérazade e di spiegare poi le ragioni delle proprie convinzioni. Se le ipotesi formulate risultano corrette, la soddisfazione del pubblico è evidente e il coinvolgimento nell'attività d'ascolto palpabile.

Ma le ipotesi sono interessanti anche quando sono "sbagliate": esse infatti sono uno strumento straordinario per capire come pensano i bambini, quali sono le loro aspettative, quale idea di musica e di mondo si portano dentro. Nella lezione-

concerto su *l'Histoire de Babar, le petit éléphant*¹² di Francis Poulenc, al momento del matrimonio dell'elefantino, l'animatrice chiede al pubblico come si immagini la musica delle nozze. Le risposte sono immancabilmente univoche: «dolce e romantica». Evidentemente la ritualità della cerimonia è un aspetto che sfugge ai bambini delle elementari. Ma l'ipotesi "sbagliata" non perde la sua efficacia conoscitiva: quando i bambini ascoltano la musica delle nozze di Babar la loro delusione è evidente – non è la musica che si aspettavano – ma, se l'animatrice li sollecita, sono disposti a lanciarsi alla ricerca delle motivazioni di una scelta così lontana dal loro modo di vedere le cose. E i risultati della ricerca possono essere altrettanto interessanti, ancorché inaspettati¹³.

5. Coinvolgere e affascinare

L'ascolto di musica dal vivo a teatro ha di per sé caratteristiche così speciali da renderla del tutto differente rispetto alle esperienze che si possono condurre a scuola o a casa. Questa dimensione di alterità – pensavamo – va enfatizzata e valorizzata in quanto essenziale per costruire un'esperienza memorabile, che resti nel cuore e nella mente di chi l'ha vissuta.

Dunque le lezioni-concerto cercavano anche di incantare e divertire, usando tecniche che valorizzassero la presenza del musicista in carne e ossa, o ricreando ambienti, situazioni, per raccontare storie e suscitare coinvolgimento emozionale. E la scelta di contenuti in grado di coinvolgere più livelli espressivi ci è sembrata una strada privilegiata per conquistare il nostro pubblico: la narrazione musicale, la danza, i contesti della musica.

Abbiamo usato tecniche teatrali per presentare l'opera – l'abbiamo fatto con *Bastiano e Bastiana* di Mozart, *la Serva padrona* di Pergolesi o *L'elisir d'amore* di Donizetti – ma anche per affrontare argomenti di carattere storico, una richiesta,

¹² Ho raccontato questa lezione-concerto in *Storia di Babar e di una lezione-concerto*, «Musica Domani», XXXIII, 126, marzo 2003, pp. 24-29.

¹³ E così, ad esempio, durante la lezione-concerto un bambino afferma: «Ma certo, gli elefanti sono grossi e pesanti e dunque la musica del matrimonio, per quanto romantico sia il momento, non potrà mai essere chiara e leggera».

questa, che ci veniva dalle scuole stesse. Abbiamo dunque approntato un modello di lezione basato sulla ricostruzione di diversi contesti socio-culturali per far scoprire al nostro pubblico quale ruolo la musica vi svolgeva.

Così il virtuosismo romantico è stato strettamente collegato al cambiamento di funzione del musicista nella società borghese del primo Ottocento e al diffondersi del recital a pagamento, mentre la musica e la danza rinascimentali sono state affrontate a partire da un'idea di Teresa Carulli: raccontare le nozze di Caterina d'Austria con Francesco Gonzaga. Si era a Mantova, nel 1543 (figg. 5 e 6).



Figure 5 - 6 - Due momenti della lezione-concerto *Festa a corte*, che affronta la musica e la danza rinascimentali attraverso il racconto delle nozze di Caterina d'Austria con Francesco Gonzaga, avvenute nel 1543.

Anche alla richiesta di conoscenza delle musiche extraeuropee abbiamo risposto privilegiando un approccio globale imperniato su due principi-cardine:

- il contatto diretto con artisti provenienti dai paesi oggetto di indagine;
- la messa a punto di contesti narrativi che permettessero di scoprire abitudini, modi di vivere e di concepire l'esistenza diversi dai propri attraverso l'ascolto, l'osservazione e l'esecuzione di musiche, canti e danze (fig. 7).



Fig. 7 - Alcuni momenti della lezione-concerto *Ritmi e danze dall'Africa*.

Spesso abbiamo costruito le nostre lezioni-concerto intorno alla dimensione simbolica della musica: *Babar*, *l'Histore du soldat*, *Shéhérazade* ci hanno fornito spunti magnifici per catturare i nostri spettatori e portarli a riflettere sui modi con cui la musica evoca emozioni, situazioni, svolgimenti narrativi. Usando mezzi davvero minimi, alcuni attori ci hanno aiutato a mettere in scena le vicende delle musiche ascoltate (fig. 8).



Fig. 8 - L'incoronazione di Babar è realizzata con il contributo di una piccola partecipante alla lezione-concerto.

Anche in questo caso non si trattava di una novità: da sempre gli spettacoli per bambini puntano sulla narrazione e sull'evocazione di mondi fiabeschi. E con ragione, visto che almeno fino ai primi anni della scuola elementare il pensiero infantile è soprattutto un pensiero simbolico, che trova nel fantastico e nel *far finta di* la sua principale fonte di piacere e di interesse.

La nostra sfida era quella di aiutare i bambini a non fermarsi alla narrazione, per quanto incantatrice e seducente essa fosse, ma di metterla in collegamento con le caratteristiche sonore della musica che la accompagnava.

La capacità del nostro giovane pubblico di cogliere correttamente la dimensione espressiva della musica non era in discussione: al termine di ogni brano erano

sempre capaci di definirlo correttamente: «è dolce», «è rude», «è furioso», «è triste», e così via¹⁴.

Ma se chiedevamo: «perché questa musica è dolce?» la risposta era immancabilmente una sfilza di sinonimi: «perché è gentile, leggera, tenera, piacevole, gradevole...».

Dunque, sfuggivano alle nostre domande. Non solo perché non possedevano la terminologia specifica o non erano in grado, in ragione dell'età, di cogliere alcuni aspetti complessi del linguaggio musicale, ma perché la narrazione catturava l'intero loro interesse e la musica, pure importante nel costruire quella stessa narrazione, assumeva il ruolo di sfondo, di colonna sonora, di ingrediente nascosto della comunicazione. Così come succedeva al cinema o guardando la televisione.

E allora, per spostare l'attenzione dalla narrazione al sonoro, il gioco delle domande diventava davvero essenziale: come si fa una musica dolce? bisogna suonare piano o forte? legato o staccato? veloce o lento? nel registro grave o in quello acuto? con degli accenti o senza? con pochi o molti suoni contemporaneamente? in modo pesante o leggero? con molte o poche pause? Le caratteristiche che mettevamo a fuoco erano queste e poche altre.

Si tratta di un'analisi superficiale? Sì, certamente, ma si tratta pur sempre dell'avvio di un'abitudine nuova, embrionale ma essenziale per cominciare a capire il funzionamento della comunicazione musicale.

6. *Assecondare e sostenere la voglia di far musica con i musicisti*

Cantare, battere ritmi, suonare gli strumenti, ballare: sono i modi per partecipare da protagonisti all'evento musicale. In ogni lezione-concerto abbiamo cercato di prevedere un momento in cui le parole lasciassero il posto al suono, un momento in cui ci si lasciasse coinvolgere dalla musica e ci si sentisse parte di un evento sonoro

¹⁴ Le ricerche sulla capacità dei bambini di interpretare la dimensione espressiva della musica sono diverse e generalmente concordi; John A. Sloboda le riassume osservando che nella maggior parte dei bambini di cinque anni si è già sviluppata l'abilità di identificare correttamente l'umore o l'emozione associati a un passo musicale (cfr. JOHN A. SLOBODA, *Doti musicali e innatismo*, in *Enciclopedia della musica, Il sapere musicale*, II, a cura di J.-J. Nattiez, Einaudi, Torino 2002, pp. 509-529: 514.

collettivo. Far musica insieme con musicisti veri, capaci di sostenere e arricchire la performance è infatti un passaggio essenziale per fissare il ricordo dell'esperienza vissuta: tante volte abbiamo visto bambini e ragazzi uscire dalla lezione-concerto cantando, battendo i ritmi appena eseguiti o ballando, mostrando un entusiasmo e un coinvolgimento che osservavamo più raramente se l'esperienza era stata di puro ascolto.

I musicisti giocano qui un ruolo cruciale: è la loro disponibilità a impegnarsi realmente nella performance insieme a bambini e ragazzi, con la loro passione, competenza e professionalità a rendere possibile e percepibile a tutti il piacere di fare musica. Un piacere tanto più grande quanto più bravi sono i musicisti con cui si interagisce.

7. Far vivere un'esperienza musicale qualitativamente alta

Se l'animatore è il perno della lezione-concerto, colui che la progetta e la gestisce, i musicisti ne sono la linfa vitale. Per questo il loro ruolo è altrettanto delicato di quello dell'animatore; e la collaborazione fra musicisti e animatore, sia in fase di ideazione sia in fase di realizzazione, è un elemento essenziale per la riuscita della lezione-concerto. Poter contare sulla collaborazione di bravi musicisti, in grado di proporre esecuzioni di qualità e di interagire con il pubblico in modi musicalmente validi è un aspetto importantissimo del progetto. Solo in questo modo infatti è possibile far vivere ai partecipanti un'esperienza musicale qualitativamente alta.

8. Progettare un percorso d'ascolto adeguato

Progettare una nuova lezione-concerto è un'operazione complessa, che può richiedere molto tempo, tanto studio e altrettanta rielaborazione personale. Si tratta in primo luogo di partire dalle competenze e dalle condotte del pubblico per individuare il contenuto proprio della lezione-concerto, che va indagato in modi approfonditi. Poi, come in ogni operazione didattica, bisogna individuare i messaggi-chiave, cioè selezionare gli aspetti su cui si porterà l'attenzione del pubblico, quelli che saranno messi in evidenza dal repertorio proposto e individuare le modalità

comunicative più adeguate al pubblico cui ci si rivolge. E, ancora, bisogna trovare le modalità interattive con cui portare il pubblico a scoprire gli elementi caratteristici dei brani proposti all'ascolto: dalle attività che fanno leva sulla dimensione sensorio-motoria della musica con i più piccoli a quelle più squisitamente cognitive che sollecitano i più grandi a un'indagine sulle regole costruttive del discorso musicale.

La sfida è stata ogni volta quella di trovare un equilibrio fra le diverse fasi della lezione-concerto, un equilibrio che tenesse conto delle diverse dimensioni dell'esperienza musicale, ma che, in ultima istanza, facesse sperimentare al nostro pubblico il piacere di fare e ascoltare musica.